

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PORTUGAL DE HOJE

*Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores
das Universidades Portuguesas*

Autores

Isabel Alarcão, Vice-Reitora da Universidade de Aveiro (Coordenadora)

Cândido Varela de Freitas, Presidente do Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho

João Pedro da Ponte, Vice-Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Jorge Alarcão, Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Maria José Ferro Tavares, Vice-Reitora da Universidade Aberta

Índice

1 Introdução	1
2 O sistema educativo e as necessidades de formação de professores	3
2.1 A Lei de Bases e a sua aplicação	3
2.2 Implicações para a formação de professores	7
3 Perfis dos professores e condições de formação	13
4 Conclusão e resumo das principais propostas	15
Bibliografia	17

1 Introdução

A proposta de alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo por parte do Ministério da Educação desencadeou uma acesa polémica sobre as instituições onde deve ser realizada a formação de professores. Esta polémica nem sempre tem sido conduzida da melhor maneira por parte dos diversos intervenientes, que muitas vezes parecem mais apostados na defesa dos seus próprios interesses do que na consideração do que é realmente mais importante para os jovens e o futuro do país. Apesar disso, esta polémica tem sido muito positiva, estimulando a discussão de problemas que, de outro modo, não seriam considerados. A iniciativa governamental, indirectamente, acabou por proporcionar uma boa oportunidade para reflectir sobre o trabalho que presentemente se faz no domínio da formação de professores nas Universidades e Escolas Superiores de Educação do sector público e privado.

Com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória vivemos em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80, um período de grande carência de professores. Com a formação e o recrutamento intensivo de professores nos últimos anos e o declínio da taxa de natalidade, esse problema está, no essencial, ultrapassado. Mas outro problema surgiu no seu lugar — o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (que, embora em menor número, continuarão a ser necessários) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial mais desejável). As mudanças educativas reclamadas por muitas vozes¹ — e, em alguns casos, já previstas na legislação em vigor² — requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes, apesar de terem recebido uma formação inicial de índole profissionalizante, não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade. Embora se tenha tornado já um lugar comum dizê-lo, a verdade é que passámos o ciclo quantitativo e entrámos num novo ciclo em que a prioridade se centra sobretudo nos aspectos qualitativos.

A formação de professores é uma tarefa que em muitos países desenvolvidos é cometida às Universidades³. Também em Portugal tem cabido às Universidades uma importante intervenção neste domínio. O Instituto Nacional de Educação Física (INEF, posteriormente ISEF e, hoje, Faculdade de Motricidade Humana) criou cursos pioneiros. Na sequência da criação dos Ramos Educacionais, algumas Faculdades de Ciências (como a de Lisboa) organizaram-se especificamente para a formação de professores. Algumas das Universidades Novas (particularmente Aveiro, Évora e Minho) assumiram como um dos seus grandes objectivos a renovação da formação de professores. Mais tarde, as Faculdades de Letras passaram a consagrar a formação de professores como uma das suas vertentes de intervenção. No entanto, há que reconhecer que, em diversas Universidades, não houve preocupações em criar uma organização adequada à realização desta formação nos domínios de ciências e letras e que, só com raras excepções, se considerou seriamente a questão da formação de professores para outras áreas — de que é exemplo flagrante o caso da educação artística⁴ e da educação tecnológica. Por outro lado, também deve reconhecer-se que a acção das Escolas Superiores

¹ Ver, por exemplo, o insuspeito relatório da UNESCO, *Educação: Um tesouro a descobrir*, Porto, ASA, 1996, elaborado por uma equipa dirigida por Jacques Delors.

² A começar pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), de que faremos uma discussão circunstanciada neste documento.

³ Em todos os países da Europa comunitária é nas Universidades que se faz a formação de professores do ensino secundário (que, como se pode ver em *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia* (1992), Lisboa, GEP, na maior parte dos casos, começa *bem antes* do 10º ano de escolaridade). A formação dos professores dos outros ciclos de ensino é feita nas Universidades na Alemanha, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Reino Unido e Suécia (7 países), e em instituições não universitárias na Áustria, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Irlanda, Itália, e Luxemburgo (7 países), sendo Portugal o único país que tem os dois sistemas.

É ainda de notar que já o estudo de José Blat Gimeno e Ricardo Marín Ibañez, *The education of primary and secondary school teachers*, publicado pela UNESCO em 1981, recomendava que tanto os professores do ensino primário como os de ensino secundário tivessem uma formação universitária.

⁴ Uma das raras excepções foi a criação da Licenciatura em Ensino da Música, na Universidade de Aveiro, em 1988.

de Educação, nos domínios para que foram especialmente direccionadas (educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo⁵. No que respeita à formação contínua, após uma fase inicial promissora, não se registou uma intervenção sustentada, talvez por motivos que não lhes sejam completamente imputáveis. E, finalmente, mas nem por isso menos importante, deve apontar-se que o trabalho das instituições do ensino superior privado, não estando sujeito a nenhum acompanhamento e sendo realizado com recursos humanos em muitos casos precários, suscita, naturalmente, as mais sérias apreensões.

Este documento procura discutir, tendo por pano de fundo a Lei de Bases do Sistema Educativo e a realidade vivida nos vários ciclos de ensino, como se deve processar a formação de professores e analisar as condições institucionais e os recursos humanos e materiais necessários para a realização desta formação com a necessária qualidade, para o bem das crianças e dos jovens e o desenvolvimento da sociedade portuguesa.

2 O sistema educativo e as necessidades de formação de professores

2.1 A Lei de Bases e a sua aplicação

A Lei de Bases do Sistema Educativo constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. A sua aprovação, em 1986, marcou um momento importante para o sistema educativo português, definindo o seu quadro geral, os seus diversos níveis, as suas finalidades e os seus princípios fundamentais. Esta Lei estabelece três níveis essenciais do ensino não superior: a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário⁶.

Por outro lado, a formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Decreto-Lei 344/89, que estabelece o respectivo ordenamento jurídico, indicando os princípios gerais a seguir nesta actividade, a natureza, objectivos e organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação.

A educação pré-escolar tem diversos objectivos onde se manifesta uma clara intenção educativa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de capacidades e potencialidades das crianças, com particular relevância para as dimensões afectiva, moral e

⁵ A propósito desta afirmação, confirmam-se, em anexo, os números de alunos dos cursos de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico inscritos em 1992, 1993 e 1994 nas instituições do ensino superior, politécnico e universitário, público e privado.

⁶ Mais precisamente, estabelece a existência da educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. A educação escolar inclui os ensinos básico, secundário e superior (Artº 4º).

social e de despistagem de deficiências ou precocidades⁷. Na prática, a educação pré-escolar tem sido frequentada por uma pequena minoria da população portuguesa.

A colocação da educação pré-escolar como completamente distinta da educação escolar é uma opção, talvez justificável em 1986, mas hoje já bastante discutível. A sua generalização é uma necessidade social cada vez mais manifesta. Por outro lado, pela sua natureza e organização — atenção prioritária ao desenvolvimento das capacidades da criança e regime de professor único de cunho generalista — a educação pré-escolar tem importantes pontos de contacto com o 1º ciclo do ensino básico.

Deste modo, faz todo o sentido que o professor do pré-escolar tenha uma formação semelhante em muitos aspectos ao professor do 1º ciclo, evitando que aquele nível de ensino se constitua como um mundo à parte — e de menor importância social e educacional do que o ensino básico.

No que respeita ao ensino básico, a Lei de Bases começa por apresentar um conjunto de grandes objectivos (Artº 7º), que particulariza depois para cada ciclo de ensino. Assim, para o 1º ciclo, os objectivos específicos fundamentais são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Artº 8º-3-a). Trata-se duma formulação algo redutora, que discrimina diversas áreas de competência sem indicar com a devida clareza o tipo de objectivos educacionais efectivamente visados⁸.

Segundo prevê a mesma Lei de Bases, neste ciclo “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Artº 8º-1-a). Esta possibilidade tem sido pouco utilizada (excepto na vertente de ensino especial). A sua necessidade faz-se, no entanto, sentir fortemente em domínios que requerem especializações (nomeadamente a Educação Física, a Educação Artística e a Educação Musical) e em domínios onde a formação dos docentes revela particulares debilidades (em

⁷ Mas onde se manifestam já aspectos de cunho essencialmente cognitivo: “favorecer a observação e a compreensão dos meios natural e humano...” (Artº 5º-1-c) e comunicativo: “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança...” (Artº 5º-1-f).

⁸ Os objectivos gerais, integradores, para este ciclo não são sequer desenvolvidos no respectivo programa, que se limita a transcrever o que a este respeito diz a Lei de Bases. O programa limita-se a desenvolver, separadamente, os objectivos específicos das diversas áreas disciplinares em que se encontra subdividido (expressão e educação físico-motora, musical, dramática e plástica, estudo do meio, língua portuguesa, matemática e educação moral e religiosa católica).

especial na Matemática e em Ciências, onde os desempenhos dos nossos alunos, em avaliações de cunho internacional, se têm revelado pouco animadores⁹).

Para o 2º ciclo do ensino básico, a Lei de Bases aponta como objectivo a habilitação dos alunos para assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos de trabalho, de conhecimentos e atitudes que permitam o prosseguimento da sua formação. A tónica está mais nas capacidades e atitudes e na aquisição de métodos e instrumentos de trabalho do que nos conhecimentos de índole disciplinar, referidos ainda de uma forma globalmente formativa¹⁰.

Nesta lógica, a Lei de Bases prevê, para este ciclo, “áreas interdisciplinares de formação” que se desenvolvem “predominantemente em regime de professor por área” (Artº 8º-1-b). No entanto, não é isso que está a ser seguido na prática. Depois de um curto período em que se procurou aplicar de facto esta determinação, passou-se a admitir a prática do professor por disciplina, prática que aparentemente se pretendia legitimar através do polémico projecto de portaria de habilitações para a docência recentemente posto à discussão pelo Ministério da Educação. A lógica estritamente disciplinar é um modelo de organização do ensino insustentável para o 5º e 6º anos de escolaridade à luz da Lei de Bases e que já não é seguida em muitos países desenvolvidos¹¹. Trata-se de uma especialização prematura, implicando um contacto com um corpo numeroso de professores e um regime de compartimentação horária inadequado para as crianças deste nível etário, impedindo que se atinjam os objectivos indicados.

A Lei de Bases não especifica quantas áreas interdisciplinares de formação devem existir, deixando essa questão à legislação regulamentadora. Trata-se, no entanto, de uma questão que também vale a pena equacionar. O Decreto-Lei 286/89 (que estabelece os planos de estudo dos diversos níveis de ensino) indica cinco áreas, por detrás das quais se conserva intacta a estrutura disciplinar anterior¹². Procurando mexer o menos possível na estrutura então

⁹ Confrontar, por exemplo, os resultados indicados em Glória Ramalho (1994), *As nossas crianças e a Matemática*, Lisboa, DEPGEF, e os resultados do estudo internacional TIMSS (em publicação pelo IIE). É de notar que a investigação educacional realizada em Portugal tem mostrado que os professores do 1º ciclo são os primeiros a reconhecer carências na sua formação nestes domínios.

¹⁰ Os objectivos do 2º ciclo são, concretamente, a “formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva de desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes” (Artº 8º-3-b).

¹¹ Como, por exemplo, nos EUA e no Reino Unido.

¹² As áreas indicadas neste Decreto, que aliás deixam de ser designadas de “interdisciplinares” para passarem a ser simplesmente “pluridisciplinares”, são:

a) Línguas e Estudos Sociais, incluindo as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Língua Estrangeira (com 12 horas);

b) Ciências Exactas e da Natureza, incluindo as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza (com 7 horas);

existente (herdada do antigo ciclo preparatório do ensino secundário), acabou por legitimar-se a continuação de um ciclo de escolaridade assente numa fórmula completamente desajustada dos objectivos visados e da população a que se destina. A docência por áreas de facto interdisciplinares e a criação de uma figura de professor-coordenador poderia ser uma boa solução para o figurino deste ciclo de ensino, não o afastando tão radicalmente no seu espírito e na sua forma de funcionamento do 1º ciclo do ensino básico. Em qualquer caso, cabe perguntar se, neste domínio, a Lei de Bases é para cumprir ou para rever, uma vez que ela não está manifestamente a ser aplicada.

Para o 3º ciclo, a Lei de Bases estabelece como objectivo a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna em várias dimensões, ou seja, segue o modelo disciplinar¹³. A própria Lei estabelece que este ciclo se organiza “segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas, e desenvolve-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas” (Art. 8º-1-c).

O 3º ciclo tem estado no centro da polémica. No entanto, parece inequívoco, à luz da Lei de Bases, que ele exige uma organização de cunho disciplinar, requerendo a existência de professores com um adequado nível de especialização nas áreas disciplinares que são chamados a leccionar.

O ensino secundário envolve presentemente o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Os seus objectivos incluem diversas vertentes, como o desenvolvimento de capacidades, de hábitos de trabalho e intervenção, o aprofundamento de elementos culturais, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de valores e atitudes e o favorecimento duma orientação profissional. Ao contrário do que vulgarmente se assume, não é seu objectivo exclusivo (pelo menos na letra e no espírito da Lei) a preparação dos jovens para os estudos superiores. Na verdade, é dito expressamente que a formação deve constituir um “suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa” (Artº 9º-a).

c) Educação Artística e Tecnológica, incluindo as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical (com 8 horas);

d) Educação Física (monodisciplinar, com 3 horas);

e) Formação Pessoal e Social (monodisciplinar, com 1 hora).

Atendendo à sua carga lectiva e estrutura pluri ou monodisciplinar, constatamos que há 3 “grandes áreas” e 2 “pequenas áreas”.

¹³ Segundo a Lei de Bases, a “aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas dimensões humanística, literária, artística, física, e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida activa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação escolar e profissional que faculta a opção de formação subsequente ou de inserção na vida activa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana” (Artº 8º-3-c).

Deste modo, o ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, incluindo cursos predominantemente orientados para a vida activa e outros predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (Art. 10º-3). O facto é que as vias de cunho mais profissionalizante têm encontrado uma receptividade muito reduzida por parte dos jovens e das respectivas famílias, que, na sua grande maioria, continuam a procurar a chamada via de ensino. Para muitos destes jovens há um desejo de continuar na escola e de se valorizarem pessoal e culturalmente, numa lógica que não se distingue muito claramente das suas expectativas em relação à escolaridade anterior (no ensino básico).

O elemento mais forte de diferenciação entre o ensino básico e o ensino secundário tem sido, nos últimos anos, o regime de avaliação. Enquanto que a avaliação no ensino básico (regida pelo Despacho Normativo 98-A/92) atende ao desempenho no conjunto das disciplinas e dá especial importância à dimensão formativa, a avaliação no ensino secundário (regulada pelo Despacho Normativo 338/93) é estritamente realizada por disciplinas, havendo retenção por não aprovação numa dada disciplina, com um predomínio absoluto da lógica sumativa.

Haverá certamente muito a rever e a mudar no funcionamento do ensino secundário. Deve, no entanto, reconhecer-se que não existe uma ruptura fundamental (nem ao nível dos objectivos nem ao nível das expectativas) entre este e o ensino básico. Deste modo, não vale a pena exagerar o alcance do que se resolveu designar por “ensino básico” — no essencial, um eufemismo para evitar a expressão algo antipática de “ensino obrigatório”. O ensino básico, no sentido de essencial para uma plena integração social, corresponde hoje em dia (segundo as expectativas sociais) a uma escolaridade de 11 ou 12 anos, prolongando-se presentemente pelo chamado ensino secundário¹⁴.

No ensino secundário continua a ser essencial o desenvolvimento de capacidades e valores e continua a ser essencial a função formativa da escola. Por isso, é natural que se encarem com apreensão as iniciativas que tendem a fazer do ensino secundário um ciclo eminentemente elitista, centrado na transmissão de conhecimentos e meramente orientado para a preparação dos alunos para as provas de admissão às instituições de ensino superior. Isso não significa, porém, que não seja também motivo de grande preocupação a qualidade da formação dos alunos (tanto em conhecimentos como em capacidades, atitudes e valores) que, nos últimos anos, têm entrado no ensino superior.

2.2 Implicações para a formação de professores

¹⁴ Note-se que a existência de um ensino secundário pressupõe a existência prévia de algum ensino primário. A um ensino básico, seria lógico seguir-se algo como um “ensino complementar”. Enfim, incoerências da terminologia que atestam a precariedade (de resto normal) das soluções encontradas na complexidade do jogo político.

Tendo em conta o quadro estabelecido pela Lei de Bases, importa considerar como deve ser feita a formação de professores. Há aspectos comuns à actividade de qualquer professor, seja qual for o respectivo nível de ensino; mas há também aspectos específicos que devem ter em conta os objectivos de cada nível e as particularidades da faixa etária da população escolar que esse professor é chamado a leccionar.

Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89). É essa vertente, dada pela formação de base dos professores, que lhe dá o domínio desse “alguma coisa”, sem o qual não se pode falar da actividade de ensino. Mas como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social (também prevista no referido Decreto-Lei). O professor é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. Além disso, a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (que inclui nos objectivos curriculares não só conhecimentos mas também capacidades, atitudes e valores), a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (atente-se, por exemplo, na dimensão multicultural), e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projecto de escola, diagnóstico de problemas, realização de projectos de intervenção, apoio a alunos com necessidades especiais, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar, etc.) exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional. Nesta multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão merece especial referência a didáctica específica da disciplina ou das áreas disciplinares do professor. A didáctica, implicando o conhecimento de como tratar pedagogicamente o conteúdo científico disciplinar, teoriza as condições da efectiva ligação entre os objectivos e conteúdos da aprendizagem e a construção do saber pelos alunos, no respectivo contexto educativo, e fornece instrumentos de actuação essenciais ao professor.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o

desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção¹⁵.

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional¹⁶. A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes dois mundos se desconhecem ou contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional¹⁷.

Ao assumir a relevância desta componente, o Decreto-Lei 344/89 (no seu Artº 17º) recomenda uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. Valor igualmente integrador e gerador de sentido têm os seminários, se orientados numa lógica de projecto, de formação-acção-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica.

É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para

¹⁵ Este elemento essencial da formação inicial dos professores é concretizado em muitos modelos de formação existentes em Portugal não só pelo estágio pedagógico (com a duração de um ano), como por outras disciplinas que possibilitam o contacto directo com os problemas da prática profissional (denominadas por Prática Pedagógica e/ou Acções Pedagógicas de Observação e Análise).

¹⁶ Estudos de Shulman (1986, 1993) e Clandinin (1986) sobre o conhecimento profissional do professor identificam as seguintes componentes: conhecimento profundo das matérias a leccionar, conhecimento pedagógico geral, conhecimento científico-pedagógico ou didáctico (também chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo), conhecimento do currículo, conhecimento dos contextos em que se ensina, conhecimento dos alunos, das suas características e dos seus processos de aprendizagem, conhecimento dos fins e objectivos educativos, conhecimento de si mesmo e da sua actuação.

¹⁷ A realização de uma prática pedagógica capaz de corresponder aos objectivos apontados implica: a) a existência de um número suficiente de escolas e turmas e contactos fáceis entre estes e as instituições de formação de professores; b) a existência de bons alunos à entrada da prática pedagógica/estágio; c) a existência de bons formadores em ambos os tipos de instituição; d) a existência de uma matriz conceptual reveladora do papel da prática pedagógica na formação de professores, das funções dos vários intervenientes e das relações intersistémicas. É importante reconhecer que estas condições, de uma maneira geral, estão cada vez mais ausentes, fruto da massificação na formação de professores, uma situação várias vezes denunciada e a exigir decisões imediatas.

questões da investigação actual. O contacto com a investigação, tanto no domínio das ciências de especialidade (matemática, física, história, geografia, etc.) como no domínio das ciências da educação é, de resto, essencial na formação do jovem professor. Só este contacto o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento.

A complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua actividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração ou de nível de Bacharelato. É errado dizer-se que é fácil ensinar-se no 1º ciclo do ensino básico. É nessa fase que se formam as crianças para os hábitos de observação, de questionamento, de trabalho, de motivação e interesse. O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI¹⁸ recomenda aos governos “especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica” pois “se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas” (p. 136).

Por outro lado, é cada vez mais reconhecido internacionalmente que a formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua actividade. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática — e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com acções de acompanhamento e apoio ao novo docente, de resto já previstas na Portaria 352/86 e no Decreto-Lei 344/89, mas ainda não concretizadas. Se uma formação inicial de professores demasiado curta é insuficiente para fornecer uma preparação capaz de responder às exigências que hoje se lhe colocam, uma formação inicial demasiado longa implica custos consideráveis para a sociedade e para o formando, sem vantagens significativas. Em vez de prolongar desnecessariamente a formação inicial, há que investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores.

Por isso, parece-nos ser a opção mais defensável a de que a formação inicial de professores corresponda necessariamente a um grau de Licenciatura¹⁹, com um mínimo de quatro e um

¹⁸ Confrontar *Educação: Um tesouro a descobrir*, Porto, ASA, 1996.

¹⁹ Além de corresponder a uma necessidade de formação mais adequada, a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico também a nível de Licenciatura implica um estatuto social mais elevado, legitimado por uma melhor formação académica. Foi o que recentemente aconteceu na Finlândia, com a

máximo de cinco anos, consoante o nível de ensino a que essa formação se destina prioritariamente. A formação inicial deve ser completada por formação especializada para o exercício de várias funções²⁰, de acordo com o previsto no Artº 33º da Lei de Bases e com uma formação contínua de grande qualidade.

Estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como pessoa que “sabe umas coisas” e que domina umas três ou quatro técnicas para as transmitir a uma classe. Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização — em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos — neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas — neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e grupos e de alunos. Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, e a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar.

O reconhecimento da necessidade da indução profissional e da formação contínua levam a encarar com mais realismo as expectativas quanto ao que se pode esperar da formação inicial. Insistir na primazia da formação inicial estritamente bi-etápica²¹, em que numa primeira etapa se concede o grau de Licenciatura e numa segunda a qualificação profissional, para além de manter em funcionamento um sistema desnecessariamente caro e pouco motivador, é desvalorizar na prática a importância da articulação entre as diversas componentes da formação inicial, da indução profissional, da formação contínua e da formação especializada.

elevação ao nível universitário da formação dos professores do ensino primário. Espera-se que, com as medidas recentemente anunciadas pelo Governo, o mesmo venha a acontecer em breve a Portugal.

Não vemos inconveniente em que os Institutos Politécnicos concedam o grau de Licenciatura. Mas urge clarificar os objectivos do Ensino Politécnico e, em função destes, a integração das ESE nesse subsistema de ensino (ou, em alternativa, a sua integração nas Universidades) pois entendemos que a formação de docentes se deve realizar no quadro de uma cultura académica onde se dê relevo à actividade de investigação como processo gerador de novo conhecimento, admitindo, todavia, características de investigação diferenciada consoante o nível de ensino a que se destina o professor.

²⁰ A proposta de diploma legal sobre formação especializada dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário posta à discussão em 1996 prevê as seguintes áreas de especialização: educação especial, administração escolar, administração educacional, orientação educativa, supervisão pedagógica e formação de formadores, gestão e animação da formação, comunicação educacional e gestão da informação e inspecção da educação.

²¹ De que são exemplos o chamado sistema 4+2 (4 anos de formação científica + 2 anos de formação educacional) e a profissionalização em serviço.

Os maus resultados deste modelo são de resto comprovados pelo actual sistema de formação de professores denominado profissionalização em serviço²², através do qual licenciados sem formação educacional adquirem num curso de dois anos uma habilitação profissional. Na verdade, é opinião generalizada que esta formação não só acaba por proporcionar uma formação educacional muito precária (tanto nas suas vertentes generalistas como nas didácticas específicas) como estimula fortemente o fenómeno da semi-profissionalização, fazendo aumentar o número de professores que acumulam a docência com outra actividade profissional, com manifesto desinvestimento em relação às suas funções na escola.

Uma especialização excessiva é nociva do ponto de vista das saídas profissionais. Mas, sem um mínimo de especialização, tanto na vertente científica como na vertente educacional, não é possível formar um professor com as competências mínimas necessárias para um início da carreira bem sucedido. A legislação portuguesa permite uma certa margem de polivalência. Um dos aspectos interessantes do Decreto-Lei 344/89 é o facto dos perfis profissionais previstos não serem necessariamente isomorfos dos diversos ciclos de ensino, favorecendo a possibilidade da docência em ciclos ou níveis diferentes, como de resto já há muito se vinha praticando nas Universidades para o 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário²³. No entanto, procurar formar de uma assentada professores para diversos níveis e variantes pode levar a uma descaracterização excessiva do perfil profissional, não garantindo o mínimo de qualidade para nenhuma das possíveis funções. Na realidade, a operacionalização que se fez deste princípio da polivalência da formação para o 1º e 2º ciclos foi manifestamente infeliz. A Portaria 352/86 determinou que as ESE ministrassem, para além dos cursos de educadores de infância e de professores do 1º ciclo, cursos de professores do 2º ciclo do ensino básico, em 8 variantes, com a duração de 8 semestres, em que os 6 primeiros semestres pretendiam garantir uma formação globalmente equivalente à que habilita para professor do ensino primário (Artº 9º-5 e Artº 8º). Deste modo não se consegue uma boa preparação nem dum docente do 2º ciclo (com uma formação específica insuficiente) nem de um docente do 1º ciclo (que fica com graves lacunas em muitas áreas). Além disso, ao pretender que os formandos adquirissem habilitações simultaneamente para o 1º e 2º ciclo, desvalorizou-se o 1º ciclo como saída profissional.

Na verdade, a análise do número de inscrições nos cursos de educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos, apresentados no quadro 2 em anexo, revela que, nos anos de 1992, 1993 e 1994, os alunos inscritos nos programas de formação para o 2º ciclo, nas ESE

²² Este sistema, regulado pelo Decreto-Lei 287/88, resulta duma transformação do anterior sistema de formação em exercício, que tinha um funcionamento muito diferente, decorrendo tanto o 1º como o 2º ano da formação nos estabelecimentos de ensino.

²³ Possibilidade que a proposta de Portaria de habilitações para docência posta à discussão em 1996 parecia querer retirar, ao exigir que um professor fizesse a sua prática pedagógica final (o actual estágio) no 3º ciclo ou no ensino secundário, ficando apenas com habilitação profissional para leccionar nesse nível de ensino.

públicas, se vem intensificando e é muito superior ao número de alunos inscritos nos programas para o 1º ciclo, que vem manifestando uma tendência decrescente, algo preocupante numa altura em que se verifica já falta de professores para esse nível de ensino. Apesar de as habilitações para o 2º ciclo qualificarem também para o 1º ciclo, é de todos conhecido que os diplomados procuram o 2º ciclo para se profissionalizarem. Na comparação dos números entre as instituições públicas e privadas no que respeita ao 1º ciclo, há que ter em atenção que, no ano lectivo de 1992/93, foi vedado, pelo Ministério da Educação, a abertura de vagas nas instituições públicas, enquanto que as privadas puderam continuar a admitir alunos.

Como já referimos, a formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a óptica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respectiva formação inicial pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interacção entre as instituições de formação e os contextos de trabalho²⁴.

A formação especializada é essencial para servir de suporte à existência de profissionais que façam a gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares. A complexidade dessa função (implicando conhecimentos aprofundados do currículo, da formação e supervisão pedagógica e da gestão de recursos humanos, para além, bem entendido, duma razoável experiência de ensino) não se compadece com improvisações e soluções de recurso, que infelizmente continuam a ser a única prática possível. Um professor da educação pré-escolar, básica ou secundária deve poder ser capaz de desempenhar uma multiplicidade de papéis no domínio da educação de adultos, da animação cultural, da produção de materiais didácticos, em projectos de desenvolvimento curricular, comunitário ou na formação profissional. Mas deve também poder especializar-se em matérias que tenham a ver directamente com a sua área de ensino. Sem uma formação especializada no âmbito da sua própria função, muitos professores mais competentes e mais dinâmicos do 3º ciclo e do ensino secundário acabam por procurar valorizar-se profissionalmente com formações especializadas de índole transversal, acabando por se afastar dos problemas reais do ensino da sua disciplina.

²⁴ A formação contínua, bem como a pós-graduação em geral, não faz parte das actividades regulares das instituições do ensino superior, não sendo contemplada na respectiva fórmula de financiamento. Trata-se de uma situação que deve ser revista, sob pena de se impedir o desenvolvimento, em condições de qualidade adequada, da oferta deste tipo de formação.

3 Perfis dos professores e condições de formação

Coloca-se finalmente a questão dos perfis e condições de formação. Abordámos já a hipótese de um perfil que associasse a educação de infância aos primeiros anos do ensino básico. Aflorámos também a possibilidade da existência de professores de perfil mais generalista para o 1º ciclo, coadjuvados por professores com especialização em determinadas áreas. Com as devidas adaptações, este modelo poderia ser também seguido no 2º ciclo, nível que não parece estar a ser alvo da consideração que merece.

A análise anterior dos objectivos dos vários ciclos de ensino evidencia a existência de um ponto fundamental de viragem no perfil necessário ao professor, quando se passa duma lógica generalista para uma lógica essencialmente disciplinar. Esse ponto, pela Lei de Bases, dá-se na passagem do 2º para o 3º ciclo, quando os objectivos educacionais assumem um carácter inequivocamente disciplinar e se entra no regime do professor por disciplina.

Deixando para já de lado a questão da possível associação da educação de infância ao 1º ciclo do ensino básico, pergunta-se então — até pela oportunidade de que esta pergunta se reveste — se haverá necessidade e vantagem em que os professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico sejam formados na mesma instituição. Uma vantagem — se essa instituição tiver as condições e recursos materiais e humanos considerados necessários — é a simplificação da logística dada pela concentração dos recursos materiais e humanos de índole educacional, especialmente de cunho mais generalista. No entanto, há fortes desvantagens na realização de todo um programa de formação de professores em instituições de pequena dimensão, sobretudo se tal formação implicar um nível profundo de conhecimentos da especialidade. Qualquer professor, como pessoa de cultura, tem de possuir horizontes amplos, e isso só pode ser conseguido fazendo a sua formação em instituições de dimensão considerável. Quanto mais aprofundados tiverem de ser os seus conhecimentos científicos, humanísticos, tecnológicos ou artísticos, tanto mais necessita de que sejam múltiplas as oportunidades de contacto com docentes e investigadores da sua área do conhecimento, bem como com alunos, docentes e investigadores de outras áreas disciplinares e profissionais.

A eventual pertinência da formação dos docentes do actual ensino básico de todos os ciclos na mesma instituição, no fundo, é uma falsa questão. Dada a distância que separa a formação inicial da prática profissional, a forte mobilidade profissional e o papel essencial de socialização das instituições educativas, é muito mais determinante para a coerência da actuação do respectivo corpo docente o que se passa depois da chegada à escola do que o que se passou antes, na formação inicial. Ou seja, a coerência do trabalho dos docentes dos vários ciclos só pode resultar da actividade de colaboração efectiva no terreno na planificação,

coordenação e reflexão sobre a prática (domínio em que, de resto, estamos fortemente carentes de iniciativas legislativas e de política educativa).

Admitindo, em princípio, que a formação deve ocorrer nas instituições que tenham condições para a realizar com as exigências de qualidade que ela requer, considera-se fundamental que cada instituição seja avaliada relativamente à existência de:

- a) condições que proporcionem uma formação cultural ampla;
- b) condições de formação científica, humanista, tecnológica ou artística compatível com o nível de conhecimentos necessário à docência no nível de ensino em que o formando vai ser professor;
- c) condições de formação educacional adequada ao nível de ensino para cuja docência se destinam os formandos;
- d) condições de investigação que suportem as problemáticas em estudo.

Falar em condições implica, na nossa perspectiva, falar de recursos materiais, recursos humanos e estruturas de funcionamento. Assim, as instituições de formação de docentes devem ter:

- a) estruturas de laboratórios, *ateliers*, equipamento informático, acesso telemático, bibliotecas actualizadas, centros de recursos educativos, bem como a capacidade de renovação e actualização destes recursos, avaliados por especialistas das respectivas áreas;
- b) recursos humanos com qualificação para a docência e investigação²⁵;
- c) a existência, na instituição, de um projecto de desenvolvimento institucional e de projectos de investigação, de qualidade mínima reconhecida (por comissões avaliadoras independentes, institucionalmente estabelecidas nos organismos financiadores como a JNICT e o IIE), relacionados com as problemáticas da educação e das matérias a ensinar.

4 Conclusão e resumo das principais propostas

Foi este grupo de trabalho incumbido de analisar criticamente as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo propostas pelo Governo, nomeadamente no que respeita aos Artigos 13º e 31º, pelo que não nos debruçámos sobre as questões do acesso ao ensino superior (Artº 12º). Quanto àqueles dois pontos, as questões afloradas neste documento e os dados que as suportam sugerem decisões de natureza e alcance diversos a tomar em tempos diferenciados, que transcendem em muito o simples problema de saber se os professores de um dado ciclo devem ser formados nesta ou naquela instituição.

²⁵ Propondo-se como exigência mínima a existência de um doutorado em cada área do conhecimento e a razão de um doutorado para cada quatro docentes por área. Esta relação não sendo, provavelmente, a mais desejável em termos da qualidade de ensino, poderá garantir, por algum tempo, um mínimo de coordenação qualificada da actividade docente e de investigação dentro de cada área.

Este grupo de trabalho considera positiva a alteração da Lei de Bases no que respeita ao Artº 13º, relativa à possibilidade de os Institutos Superiores Politécnicos poderem inequivocamente ministrar ensino ao nível de licenciatura. Não considera oportuna a alteração pontual da alínea c) do nº 1 do Artº 31º da Lei de Bases no que respeita à possibilidade de as ESE poderem formar professores para o 3º ciclo do ensino básico. Em casos devidamente justificados e por comum acordo entre os dois tipos de instituição, poderá incentivar-se a associação entre ESE e Universidades para a formação de professores para o 3º ciclo, o que não implica alteração da Lei de Bases — basta ter em conta o nº 6 do referido Artº 31º. Recomenda-se às Universidades que, na organização curricular dos seus cursos de formação de professores, utilizem a possibilidade, conferida pelo Decreto-Lei 344/89, de estabelecerem alguma diferenciação entre a formação do professor do 3º ciclo e a do professor do ensino secundário (Cf. a oscilação de 10% na relação entre as componentes pedagógico-didáctica e de prática pedagógica e a componente de formação cultural e científica na respectiva especialidade, prevista nos nº 3 e 4 do Artº 18).

O grupo de trabalho propõe que, a curto prazo:

1. se tomem as medidas necessárias para que os cursos de educadores de infância e de professores do 1º e do 2º ciclo do ensino básico sejam organizados ao nível de licenciatura, devendo estudar-se formas curriculares flexíveis de integração e complemento entre elementos de formação comum e de formação específica em proporções adequadas aos diferentes perfis de formação, assumindo-se sem ambiguidades a natureza interdisciplinar do perfil do professor do 2º ciclo;
2. sejam dadas às instituições do ensino superior, politécnico e universitário, condições de formação de qualidade, não só a nível de formação inicial, mas também de formação contínua, devendo esta ser considerada entre as funções das instituições e dos docentes do ensino superior, a exigir financiamento próprio e contabilização de tempo de serviço;
3. sejam claramente definidas as condições necessárias para que uma instituição possa ser considerada uma instituição de formação de professores em relação ao nível e área de ensino;
4. seja reconhecida a especificidade das diversas componentes de formação de docentes e claramente assumido que o elemento de prática pedagógica é absolutamente indispensável na formação dos educadores e professores pelo que é urgente repensar as condições em que está actualmente a decorrer a prática pedagógica/estágio;
5. seja clarificada junto dos alunos dos cursos de formação de professores a diferenciação entre diploma que habilita para a docência e emprego assegurado;
6. se concretize, até Maio de 1997, a constituição de redes de escolas associadas a instituições de formação de professores não só para melhorar as condições de prática pedagógica, como aflorado no Decreto Lei 344/89 (Artº 6º), mas também para criar condições de formação

continua contextualizada e de formação pela integração de professores em equipas de investigação conjuntas;

7. se intensifiquem as oportunidades de formação especializada, de qualidade indiscutível;
8. se alargue, o mais tardar no próximo ano lectivo, a todas as instituições onde se ministram cursos de formação de professores, a avaliação dos respectivos cursos.

Estas tomadas de decisão imediatas não devem excluir a necessidade de, num tempo mais alargado, serem repensadas as seguintes questões:

1. a relação da educação pré-escolar com o 1º ciclo do ensino básico;
2. a identidade do 2º ciclo do ensino básico, equacionando a sua aproximação ao 1º e não ao 3º ciclo;
3. a clarificação dos objectivos e estrutura do ensino secundário;
4. a extensão da formação de professores de nível superior a todas as áreas da docência, incluindo as de índole artística e tecnológica;
5. a clarificação do papel (preferencialmente interactivo) das ESE e das Universidades na formação de professores;
6. a clarificação do papel (preferencialmente interactivo) entre instituições de formação de professores e estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
7. a definição de estratégias motivadoras que estimulem a escolha dos cursos de formação de professores pelos melhores alunos.

Recomenda-se ainda a criação de um observatório permanente de acompanhamento das situações de formação em relação com as exigências que lhe são colocadas de modo a ser possível, em cada momento, obter informação sobre elementos pertinentes para a compreensão da realidade. Se este grupo de trabalho se confrontou com grandes dificuldades na obtenção de dados necessários à realização da tarefa de que foi incumbido, imagina-se a dificuldade que sentirão outras pessoas em obter informações que lhes permitam formar uma opinião. É de admitir, a propósito, que eventuais tomadas de posição mais extremistas que possam ter ocorrido durante a discussão pública das alterações propostas à Lei de Bases do Sistema Educativo tenham tido a sua origem em falta de correcta informação. Como tarefas a realizar por esse observatório, sugere-se:

1. a realização de um estudo quantitativo sobre que instituições estão a formar professores para que níveis e áreas de ensino e em que quantidades;
2. a realização de estimativas sobre as necessidades de educadores de infância e professores para os diferentes níveis de ensino e áreas disciplinares;
3. a realização de um estudo sociológico sobre as razões pelas quais as vias profissionalizantes do ensino secundário não estão a ter o sucesso esperado;

3. a realização de estudos de avaliação sobre a competência profissional dos professores profissionalizados nos últimos 5 anos e a sua relação com os modelos de formação e instituições de origem.

Finalmente, reconhece-se que estas medidas só terão sentido se for claramente assumido pelo Governo, pelas instituições que formam professores, pelos sindicatos de professores, pelos actuais e futuros professores, pela sociedade em geral, a relevância do papel social dos educadores e professores e a sua dignificação, não só em termos de formação a nível de licenciatura para todos, mas também em termos de revalorização da função que exercem na sociedade e que transcendem, embora incluam, factores de natureza salarial.

Bibliografia

- Amaro, G., Cardoso, F., & Reis, P. (1996). *TIMSS, Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências. Relatório Internacional* (Documento preliminar). Lisboa: IIE.
- Blackburn, V. e Moisan, C. (1987). *La formation continue des enseignants dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Universitaires Européennes.
- Blat Gimeno, J. e Marín Ibañez, R. (1981). *The education of primary and secondary school teachers*. Paris: UNESCO.
- Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- Delors, J. e outros (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* (Relatório da UNESCO). Porto: ASA.
- Ministério da Educação (1992). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGEF.
- Ministério da Educação (1993). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGEF.
- Ministério da Educação (1994). *Estatísticas da educação*. Lisboa: DEPGEF.
- Ramalho, G. (1994). *As nossas crianças e a Matemática*. Lisboa, DEPGEF.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Sander, T. (Ed.) (1995). *Teacher education in Europe: Evaluation and perspectives*. Osnabrück. Universität Osnabrück e European Commission.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero e J. Vez (Ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

ANEXO

Quadro 1 — Alunos inscritos pela primeira vez

Totais dos 3 cursos por tipo de instituição no período de 1992 a 1994

(Fonte: Estatísticas de Educação, Ministério da Educação, 1992, 1993, 1994)

Bacharelato de educadores de infância				
	Univ. públicas	Univ. privadas	ESE/IP públicos	ESE/IP privados
1992	486	0	1174	1783
1993	556	0	912	1833
1994	518	0	851	1774
Total	1560	0	2937	5390

Curso de professor do ensino básico — 1º ciclo				
	Univ. públicas	Univ. privadas	ESE/IP públicos	ESE/IP privados
1992	659	0	604	1100
1993	526	0	422	1367
1994	521	0	386	1527
Total	1706	0	1412	3994

Curso de professor do ensino básico — 2º ciclo				
	Univ. públicas	Univ. privadas	ESE/IP públicos	ESE/IP privados
1992	0	0	4473	337
1993	0	0	5566	280
1994	0	0	6399	538
Total	0	0	16438	1155

Quadro 2 — Alunos inscritos pela primeira vez

Totais dos 3 cursos por ano

(Fonte: Estatísticas de Educação, Ministério da Educação, 1992, 1993, 1994)